

## 原 著

# 社会福祉の価値を探究する「福祉科」授業のデザイン

The design of “Welfare-learning” that students search for the value of social welfare

光田 尚美

**要約：**福祉科教育学は、教科教育法としての歴史も浅く、その理論的枠組みの検討がいまだ十分ではない。本稿はこうした現状を見据え、高等学校における教科「福祉」のねらいや目標を分析し、福祉科教育学が拠って立つべき教授の理論的枠組みを示すことを目的とする。

高等学校の教科「福祉」では、将来の介護専門職を担う職業人の養成を目指すとともに、生徒一人ひとりが自らの人間性や福祉の教養を豊かに培い、福祉社会の創造に寄与することがねらわれている。そのねらいの実現に向けては、ノーマライゼーションや人権擁護、QOL など、人間の生き方や在り方に触れるような価値的内容をコアに据えた学びが提供されなければならないだろう。そこで本稿では、「社会福祉の価値の探究」をテーマとする授業の必要を指摘したうえで、教授方略としての「対話」の意義を明らかにし、対話を軸とする授業の展開例を示す。

**Key Words：**教科「福祉」、授業、社会福祉、価値、対話

## はじめに

高等学校の専門学科において開設される教科の一つとして「福祉」<sup>(1)</sup>の新設が示されたのは、1999（平成11）年の高等学校学習指導要領の改訂であるが、そもそも高等学校における福祉教育の必要性が指摘されたのは、1985（昭和60）年2月19日、理科教育および産業教育審議会答申（理産審）「高等学校における今後の職業教育の在り方について」であった。そこでは、「職業学科の改善・充実」を図るために「今後新設が適当とされる学科」の一例として「福祉科」が示され、その設置の必要が提言された。その後文部省内において、先の答申で指摘された課題についての調査研究が進められ、「福祉科」の教育目標や教育内容等が検討された。その結果は、1987（昭和62）年6月15日、「福祉科について—産業教育の改善に関する調査研究—」報告としてまとめられ、文部省としては「福祉科」設置を奨励することが示されたのである。

一方、1987（昭和62）年5月26日、「社会福祉士及び介護福祉士法」が公布され、介護福祉士国家試験の受験資格を取得できる養成校（高等学校を含む）の教育課程の条件等が示されたことにより、全国各地の高等学校

に介護福祉士の養成を主眼とする「福祉科」が設置されることとなった。しかし、教科「福祉」としての教育目標、教育内容及び教科の系統性や構造についての議論は、それ以降、中央教育審議会（中教審）第一次答申「21世紀を展望した我が国の教育の在り方について」（1996年7月19日）をはじめ、理産審答申「今後の専門高校における教育の在り方等について」（1998年7月23日）や教育課程審議会答申「幼稚園、小学校、中学校、高等学校、盲学校、聾学校及び養護学校の教育課程の基準の改善について」（1998年7月29日）などを踏まえて検討されることとなる。そして1999年、高等学校学習指導要領において教科の創設が示され、実際には2003（平成15）年4月より、高等学校の専門教科としての歴史を歩み始めたのである。

今般、教科「福祉」は創設後10年を経過した。しかし、他教科に比べるとその歴史はまだ浅い。それに加えて、専門教育であるがゆえの教育目標や教育内容の特殊性、教科「福祉」を担当する教員の専門性やアイデンティティの問題<sup>(2)</sup>などから、教科「福祉」に関する研究及び実践成果の蓄積は量質ともに十分なレベルに達してはいないといえる。もちろん、教育職員免許状の一部改正により「福祉」科教員の養成が開始されたことに伴い、大学における福祉科教育法の展開についてはいくつかの例が示されている。しかしながら、保佐が指摘している

ように、それらの多くは福祉科教育の意義、目標、教育評価及び各科目の教育法を学習指導要領の記述をもとに解説しているにとどまっている（保住、2005、p.242）。つまり、授業の方法について触れてはいても、日々の授業実践の枠組みを革新するような、あるいは「福祉科」の教員を志す学生の創造性や探究心を刺激するような研究の成果は、いまだ待たれるといった現状である。

そこで本稿は、高等学校における教科「福祉」のねらいや目標を分析し、福祉科教育学が掲げて立つべき教授の理論的枠組みを示すことを目的とする。そして最後には、これら理論を踏まえた授業の展開例を提案したいと考える。

## 1. 教科「福祉」の授業をデザインするための視点

### （1）教科「福祉」の目標分析をもとに

教科「福祉」が高等学校の一教科である限りにおいて、学習指導要領に示された教育目標及び教育内容を抜きにして、その授業の在り方を論じることはできない。そこでまず、学習指導要領における教科「福祉」の目標に注目したい。

2000（平成12）年3月に発行され、2005（平成17）年10月に一部補訂された『高等学校学習指導要領解説 福祉編』（以下『解説』と略す）では、教科「福祉」の目標は次のように示されている。

「社会福祉に関する基礎的・基本的な知識と技術を総合的、体験的に習得させ、社会福祉の理念と意義を理解させるとともに、社会福祉に関する諸課題を主体的に解決し、社会福祉の増進に寄与する創造的能力と態度を育てる」（p.10）。

この目標は、2009（平成21）年3月に告示され、2013（平成25）年度入学生より年次進行で実施される新学習指導要領においても踏襲されており、従前と同様に、①社会福祉の基礎・基本の総合的、体験的な習得、②社会福祉の理念と意義の理解、③課題解決における主体性や創造性などの実践的能力・態度の育成、という3つの要素を包括している。

上記目標においては、それぞれの要素に関連して次のような課題が提起される。

①の要素は、「総合的」に習得させるという表現によって、基礎的・基本的な知識や技術を断片的に扱うことのないように、または偏りをもたせることのないように、留意を促している。というのも、社会福祉は高齢者や障害者の介護に特化されるものではなく、むしろ私たちの

ライフサイクルの各場面に関わっているからである。さらに、こうした知識や技術の習得は「体験的」になされるべきとも示されている。「体験的」とは、ボランティアやシニア体験、介護実習などのような実際の行為を通しての学習はもちろんのこと、福祉に対する生徒の感覚的な理解を、そのリアルさを保持しつつ吟味できるような学習体験も含まれよう。いずれにせよ、生徒の生活実態や感覚を伴う知の構築が求められている。

②の要素は、教科「福祉」の目指すところが、知識や技術の習得にのみとどまるものではなく、広く人間性の育成に寄与すべきであることを示している。人の一生に深く関わる社会福祉は、私たちの生き方や人間としての在り方を問うものである。その根底にある理念やその本質的な意義を理解するということは、健全な福祉観の形成を通して、生徒が自らの人間観や倫理観を見つめなおしていく試みであるともいえる。教科「福祉」には、このような価値的な内容も含まれている。

③の要素は、生徒一人ひとりが生活上の問題に関心をもち、それを社会福祉との関連において捉えなおすとともに、自らの実践課題として認識し、主体的に解決していくことができるよう、それに不可欠の能力や態度を形成していくことを意図している。すなわち、福祉実践に対する行為をいかにして志向していくのかが問われているといえる。

### （2）教科「福祉」の創設に関わる社会的要請の分析をもとに

教科「福祉」の創設の背景には、社会経済環境が急激に変化し、かつ本格的な少子高齢社会の到来を迎えた我が国の現状に対する、次のような認識があった。

近年、我が国では、国民の生活水準の向上や生活に対する意識・価値観、ライフスタイルの多様化などに伴い、社会福祉の課題やニーズが増大し、多様化してきている。とりわけ、少子高齢化が急速に進むなか、高齢者や障害者の介護に関わる問題はいつそう深刻となり、介護に対するニーズも高度化、多様化してきた。

このような社会的状況をかながみると、きめ細やかな介護サービスに対応できる専門性を有した人材の育成は急務である。また、これらのサービスを支えるためにも、ノーマライゼーションやQOLの理念にもとづく福祉社会が目指されなければならない。このような社会を創造しうる、豊かな人間性や福祉的教養をもった人材の育成もまた、社会のニーズであるといえよう。

教科「福祉」の在り方は、こうした社会認識にもとづいて検討された。したがって、その意義はまず、高度化、多様化する介護ニーズに対応できる専門的な知識・技能を有した人材の養成に求められる。それが具体的に、介護福祉士や訪問介護員といった資格取得を目標とする職業教育としての展開である。しかし、教科「福祉」の意義は、介護に特化した専門的職業人の養成にのみ求められるものではない。これからの福祉社会を担う、あるいは福祉社会を創造していく教養豊かな市民の育成もまた、教科「福祉」の重要な課題なのである。

### （３）「福祉科」及び教科「福祉」の開設状況と法改正の影響についての分析をもとに

阪野によれば、2006年度現在、高等学校における介護福祉士国家試験受験可能校は201校、介護員（1・2・3級）養成研修事業実施校は625校であるという。また、福祉関連の資格を付与せずに教科「福祉」の科目を実施している高校は、203校にのぼることが報告されている（阪野, 2007, p.12）。「福祉科」の開設が奨励されて以降、学校数は順調に伸びていったようである。

しかし、2007年の社会福祉士及び介護福祉士法の改正に伴い、介護福祉士養成課程の教育内容の見直しが提言された。それによると、後期高齢者人口の増大により、介護分野ではこれまで以上に質の高い、多様な介護サービスが求められていること、そのためには高度な専門性を有した人材を育成しなければならないことなどが再確認され、養成校の教育水準の向上をねらった改善案が提起されたのである。

そして、2009（平成21）年3月に告示された学習指導要領は、こうした法改正に対応するものとなっている。例えば、状態別の介護技術の習得やケアプランの立案、心理的・社会的ケアも含めての介護サービスの提供など、介護職の専門性をより追求した形で、教育内容が設定されているのである<sup>（3）</sup>。

法改正に対応して、介護専門職の養成に関わる教育内容のいっそうの充実が図られたが、このような動きは一方で、高等学校における介護福祉士養成の限界を浮き彫りにした。教育水準の向上のための方策として提起されたのは、授業時間数の大幅な増加であった<sup>（4）</sup>。とりわけ、学校を離れて行う介護実習に要する時間の増加や条件の強化<sup>（5）</sup>などへの対応には、多くの高等学校が相当に苦慮したようである。そのため、学科やコースは存続させながらも、介護福祉士の養成からは撤退するという高等

学校も現われている。したがって、教科「福祉」の位置づけを、職業教育の展開という軸から人間性や福祉的教養を培うという軸へと転換することもまた、各学校に迫られている課題であると思われる。

このような転換の必要性は、法改正に伴う提言においても示唆されている。すなわち、介護サービスを要する期間の長さや要介護者の年齢を考えると、高等学校卒業程度という人生経験では対応しきれないのではないかとの見解から、介護福祉士国家試験の受験資格に学歴や年齢による制限を設けるべきかについて言及されているのである。制限を設けることは、多様な人材の確保を阻害することにもなりかねないため容易に認められうるものではないが、ここで重要となってくるのは、介護者がその専門性を発揮して質の高い介護サービスを提供していくためには、介護者自身の人生観や倫理観が問われてくるということである。さらに言えば、高等学校における養成段階においては、介護に関する知識や技術のレベルの向上はもとより、生徒一人が自らの人間性や福祉的教養を豊かに培うという観点が必要だとの課題が提起されたといえよう。

介護者としてのアイデンティティの形成や職能成長という意味においても、豊かな人間性や福祉的教養を培うという観点は重要である。ゆえに、これからの教科「福祉」は、広く人間性に寄与するという目的をいっそう追求していく必要があるのではないか。

このような問題関心から、本研究では、上記の観点をコアに据えた授業のデザインを試みる。その際に注目したいのが、教科「福祉」に含まれる価値的な内容である。例えば、ノーマライゼーションや人権擁護、QOLの概念の意味を考えると、私たちは必然的に、人間としての在り方や生き方について考えるだろう。人間の尊厳とは何か、人間らしい生活とは何かなど、容易に答えを導くことのできない問いに出会うことで、私たちは自らの人間観や倫理観を見つめ直すだろう。こうした探究の過程を生み出し、自己省察を展開させていくような授業を、ここでは「社会福祉の価値を探究する」授業と呼びたい。そのうえで以下、授業の基礎となる理論と、そのねらいを実現していくための教授論的枠組みを検討していくこととする。

## 2. 社会福祉の価値とは

先に「社会福祉の価値を探究する」という基本コンセ



プトに掲げたが、そもそも社会福祉の価値とは何であるのか。平塚は、価値をめぐる諸定義や見解をもとに、価値そのものを次のように定義している。「価値は実現が志向されるある理想的な状態・条件をさす。それは、人間主体の諸行為を発動する源としての位置にあり、あるべき行為を導く判断基準としての働きをするものである」(平塚, 2007, p.72)。そして、ウィルソンが指摘した価値の非譲渡性にもとづき、人間福祉の譲ることのできない独自価値を福祉価値として追求している。

平塚によれば、福祉価値はまず、一般的には人権尊重という表現に代表される「人格畏敬(人格価値)」として示されう。これは権利保障と結びつけられることが多いが、平塚は価値志向を動かす原動力に注目し、それを人間存在への畏敬に求めている。しかし、この「人格価値」は、人々がこの価値を共有し、互いに共感するところで意味をもち始めることから、必然的に共同体を志向するという。ゆえに、福祉価値の第二は、社会的結合や紐帯を基礎とする社会連帯や共生の概念に代表される「社会統合」に求められている。そして、人間福祉を具体的に展開するためには社会の公正な在り方が示される必要があるとして、福祉価値の第三を「社会正義と権利保障」に見出している。つまり、人間存在への畏敬を基礎とする社会関係的な人格概念が中核にあり、「社会統合」や「社会正義と権利保障」などの諸概念を活性化し、かつ両者を強化していくという価値構造が示されている。

加藤によれば、福祉の基本的価値は「個人性(Individuality)」、「普遍性(Universality)」、「互惠性(Reciprocity)」の理念に求められるという。これらの価値は、社会福祉の内実を構成する各層に相応している。例えば「個人性」とは、自由権や養育権の保障などに基づく「人権保障」において、また「普遍性」とは、生活基盤を保障するための「社会権の保障」において追求される価値である。そして「互惠性」とは、日常生活のなかに自らの身体五感との交互性を見出すことによる「生活の質のミニマム保証」における価値とされる。

これら三層に加えて、社会福祉の第四層が示されている。加藤はこれを、個性化や自己受容、自己献身による「自己実現の保障」として特徴づけている。そして、この層に相応する価値を「精神的意味性(Meaning of Spirituality)」に見出している(加藤, 2008, pp 2~4)。

両者の論はともに、人間存在(人格)の価値を根源的なものとして位置づけ、それを中核に社会的関係におけ

る価値が展開されるという価値構造を呈している。そして加藤の論では、第4層の、いわば上位の価値として自己実現が位置づけられている。加藤はこれを「個人性」の発展形態と捉えているが、それに依拠するならば、社会福祉の価値とは究極的に、人間存在の価値の根源へと発展的に再帰するものとして構造化されうだろう。

社会福祉の価値を探究する授業がねらいとするのは、社会福祉の実践がこのような価値の実現に寄与するということへの気づきとともに、人間の在り方や生き方、その存在の意義に深く関わる実践であるとの認識を形成すること、すなわち、生徒自らがその実践を価値づけることである。そのためには、上記のような価値が生徒にとって実感を伴わない空虚な言葉にとどまっていたのでは意味がない。たとえ人生経験や社会的体験の乏しさが指摘されようとも、未成熟なその段階においての意味を生徒自身のうちに見出すことが求められよう。

しかしながら、探究の帰結には一定の了解も必要である。そうでなければ、その価値は生徒の日常の生活や将来の実践において、現実に機能し得ないからである。したがって、社会福祉の価値を探究する授業では、定義されるところの価値やそれと密接に関わる諸概念との出会いを通して、生徒一人ひとりの個人的な価値の在り方を問うことが目指される。それとともに、示された価値が人々の生活を守り、その福祉の向上及び増進に寄与するものとなりうるかどうかを、他者との合意形成を通して吟味すること、さらに、明示された価値を生活現実の具体的な行為と結びつけ、「私たち」の価値として生成していくことが期待されるのである。

このことを踏まえて、以下、授業を実現するための教授方略について考察し、それにもとづく授業の展開例を示したい。

### 3. 社会福祉の価値を探究する授業

#### (1) 授業を構成する教授方略—個人的価値の省察と合意形成を促す対話—

授業に臨むとき、生徒は社会福祉の価値やそれに関わる諸概念に対して白紙の状態ではない。自らの経験を通して、何らかの価値理解を築き上げている。教科「福祉」においてはむしろ、生徒がその価値に触れたことがあるからこそ選択されているといえるかもしれない。

しかし、社会福祉の価値が現実において機能するためには、生徒がすでに有する価値理解を一般に合意できる

ものへと変容したり、その合意形成の過程から新たな価値を生成したりすることが必要である。それを可能とするものの一つが、異なる価値をもつ他者の見方や考え方による評価である。

授業において、このような他者との出会いは、教師と生徒の、あるいは生徒相互の「対話」や「ダイアローグ的な発話」を通して開かれよう。例えば高垣は、生徒の概念変容をもたらすための教授方略として、相互教授モデルを紹介している。これは、生徒同士、あるいは生徒と教師が共通の課題を成し遂げていくなかで、本来ならば個人内で処理される学習方略を、個人間（intermental）の役割として明確化し、対話による相互作用を通して学習活動を進めていく教授法である（高垣、2005、p.27）。また、生徒と一緒に授業を協同構成していく対話型授業が生徒の学習活動を活性化させたり、学習共同体としての共通認識や統一的な価値を生成したりする効果のあることは、教師だけではなく生徒にとっても経験的に理解されていることであろう。

厳密に言えば、対話とは、情報や意思の単なる伝達に集約されるものではない。ブーバー（Buber, M.）の対話哲学に提唱されるように、それは一個の実存としての人間同士の言語を介した関係性の在り方を包括しているのである。中田によれば、「真に対話を生きる」という意味での対話とは、対話のパートナーの事柄への関与の仕方を一方的に制御したり、判断や知識を強制したりすることのない「非制御性」や、パートナーが委ねることを引き受けるという形で相互に補完し合うことで完全性を獲得するという「相互補完性」などを特徴とする。つまり、対話を営む者同士が互いに自由でありつつ、しかし互いの発話に依拠し合うといった関係のうえで、対話は成り立つということがいえよう。

社会福祉の価値を探究する授業においては、このような対話を生起させるという教授（学習）方略が必要となる。とりわけ、「私たち」の福祉的価値の生成という点に注目するならば、生徒が自らの有する個人的価値を内省したり、他者の見方や考え方に映し出された価値との葛藤を経験したりしながら合意形成を図っていく過程において、対話による相互作用の展開が企図されよう。

## （２）授業の展開例

これまでの考察を踏まえて、具体的な授業の展開例を示したい。ここでは、「社会福祉基礎」<sup>(6)</sup>を取り上げる。社会福祉基礎は、教科「福祉」において、コミュニケー

ション技術や生活支援技術、福祉情報活用などの学習分野の基礎となる科目である。ゆえに、「福祉科」ではすべての生徒が履修することを原則としている。また、基礎という位置づけから、選択科目として福祉に関する科目を設定している場合なども、社会福祉基礎を履修させている場合が多い。

学習指導要領では、社会福祉基礎の目標は次のように定められている。

「社会福祉に関する基礎的な知識を習得させ、現代社会における社会福祉の意義や役割を理解させるとともに、社会福祉の向上を図る能力と態度を育てる」(p.13)。

新学習指導要領では、これに加えて「人間としての尊厳の認識を深める」ことが盛り込まれている。すなわち、各論を学習するまえに、社会福祉の全体像や社会福祉を支えかつ貫いている原理を理解することが求められているのである。

そのなかで特に、社会福祉の価値を直接的に取り扱うべきとされるのは、「社会福祉の理念と意義」<sup>(7)</sup>と題される内容であろう。学習指導要領の「内容の取り扱い」によれば、基本的人権の尊重や権利擁護、ノーマライゼーションなどの理念やその意義などの考察を通して、人間としての尊厳や自立の意味を探究することが企図されている。

もちろん、教科「福祉」の全体を通して価値的な内容の吟味や探究が行われるべきであるが、ここではまず、教科「福祉」の導入に位置づけられている、「社会福祉の理念と意義」に該当する内容を取り上げたい。そこで、これを各学校の年間指導計画例をもとに単元化し、以下に指導計画を立案<sup>(8)</sup>した。

## A. 社会福祉の理念と意義（10 時間）

単元名			
社会福祉の理念と意義 ～社会福祉はなぜ必要か、社会福祉の「価値」について考える～			
単元の目標・ねらい			
<p>日本国憲法では第 13 条に幸福追求の権利が、第 14 条に差別の禁止が、そして第 25 条に生存権がそれぞれ規定されており、私たちの人としての基本的な権利が尊重されていることを謳っている。社会福祉がこれらの権利を保障することに寄与するものであるならば、権利が意味するものや権利の保障によって求められるものが何かを理解しておく必要がある。</p> <p>本単元では、社会福祉を支える原理には私たちの人としての権利に代表される価値があることに注目し、その意味を生徒一人ひとりが実感をもって理解することをねらいとする。また、こうした価値に対しては多様な見方や考え方が存在することに気づくとともに、「私たち」の権利が積極的に守られるためには「私たち」の価値としての合意が必要であることを理解し、異なる意見を受容しながら合意形成を図ろうとする態度を形成する。こうした基礎のうえに、価値の実現に資する制度や施策の役割及び意義についての理解を深めていく。</p>			
No	学習項目・学習内容	配当 時間	指導上の留意点
1	社会福祉の価値 (1) 「幸福追求」について考える～私たちの幸福とは～ (2) 「生存権」について考える～健康で、文化的とは～ (3) ノーマライゼーションについて考える～ノーマルな生活とは～ (4) 人間の尊厳と自立について考える～事例より～	4	<ul style="list-style-type: none"> <li>・日本国憲法の条文を各自で読み、その内容を自分たちにとって「わかる」内容に変換することによって解釈させる。</li> <li>・幸福、健康、文化的、ノーマル、QOL といったキーワードについての各自の理解をグループ内で発表させ、多様な考え方があることに気づかせるとともに、グループに共通する着眼点にも注目させる。</li> <li>・机間指導の際に、異なる視点をもつ意見や、話し合いに広がりをもたせることのできる意見等を把握する。</li> <li>・全体で共有した意見をもとにして、事例を検討させる。</li> </ul>
2	自立生活支援 (1) 子どもの福祉 (2) 障害者の福祉 (3) 高齢者の福祉 (4) 自立生活の原理について考える～事例～	4	<ul style="list-style-type: none"> <li>・授業に際して、なぜ子どもや障害者、高齢者の福祉が取り上げられているのかを考えさせる。</li> <li>・子どもの福祉、障害者の福祉、高齢者の福祉の 3 グループに分け、「人間の尊厳と自立」の考えにもとづく福祉の在り方を、事例をもとに検討させる。</li> <li>・あらゆる生活部面で親に依存している乳幼児や、介護を要し、自己決定のできない状態にある障害者や高齢者にとっての自立とは何かを、それぞれのグループで話し合わせる。</li> </ul>
3	社会保障制度と社会福祉サービス (1) 社会保障制度 (2) 自立を支えるさまざまな社会福祉サービス	2	<ul style="list-style-type: none"> <li>・個人の自助努力や相互扶助では解決できないのかどうか、各自で意見を出させる。</li> <li>・社会保障制度の枠組みを概観させ（細かな制度の内容には踏み込まない）社会保障が対象としている範囲の広さに気づかせ、自分自身が人間の尊厳を守り、自立生活を送っていくためにも不可欠の制度であることを理解させる。</li> <li>・社会保障制度があれば自立生活を送ることができるかという問いについて考えさせ、グループで意見をまとめさせる。生徒の気づきに拠りながら、社会福祉サービスが直接的な対人サービスであることを理解させる。</li> <li>・あわせて、なぜ現金給付や現物給付だけでは不十分なのかを話し合わせる。</li> </ul>

## B. <授業展開例>社会福祉を支える原理（1）

テーマ：「幸福追求」について考える：私たちの幸福の根底には何があるのだろうか

### 【学習目標・ねらい】

日本国憲法第13条を手がかりに、以下の問題について一人ひとりが熟考し、さらにグループ内での対話を通して考える。

- ① 私たちが「個人として尊重」されるとはどういうことか
- ② 「幸福（幸福を追求すること）」という言葉でイメージされるものに共通していることは何か
- ③ 「立法その他の国政の上で、最大の尊重を必要とする」が意味している「最大の尊重」とは具体的にどういうことか

①～③に関して、グループ内で合意された統一した見解を提起することにより、人としての権利や人間の尊厳に関わる普遍的な価値を追求しようとする態度を形成する。

### 【授業の展開例】

#### ①導入

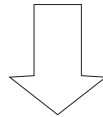
##### 課題の提示

我が国の社会福祉の発展を振り返ると、1947年に施行された日本国憲法にその基本的な理念を見出すことができる。このことを踏まえて、日本国憲法に規定されている国民生活に関わる条文を読み、その意味を考える。

#### ②展開

日本国憲法第13条を提示し、下線の部分を自分なりに「わかる」言葉で言い換えることにより、条文の意味を解釈する。具体的な言葉（例えば、幸福＝おいしいものを食べる、朝早く起きなくてよい）に転換してもよい。

すべて国民は、ア. 個人として尊重される。 イ. 生命、自由及び幸福追求に対する国民の権利については、公共の福祉に反しない限り、ウ. 立法その他の国政の上で、最大の尊重を必要とする。



##### 各グループでの話し合い

- (1) 各自の意見（解釈）を発表し合う。
  - (2) 下線部ごとに、それぞれの解釈を振り返る。
    - ・表現は異なるが着眼点が類似しているものを、発表者に確認しながら意見をまとめる。
  - (3) 下線部ごとに、グループでの意見をまとめる。
- ア. 個人として尊重
- ・提出された解釈において、共感できるものと共感できないものを、その根拠を説明しながら一人ずつ挙げていく。
  - ・「個人として」の意味するところを考えながら、提出された解釈が「個人として尊重」されることに合致しているかどうかを批判的に吟味する。
  - ・グループにおいて、納得できる解釈をまとめる。
- イ. 生命、自由及び幸福追求に対する国民の権利

##### 指導上の留意点

- (1) 正解か否かを気にせず、自由に発言してよいこと、一人ひとりの異なる考えや意見を否定せず、まずは聞くように指示する。
- (2) 見てわかるように、生徒には解釈した内容をカードに書かせておく。模造紙に条文を書き込んだものを用意し、下線部の下にそれぞれの解釈を貼り付けさせる。
- (3) 理由や根拠をはっきりと述べるとともに、他者がわからなかったり、納得できたりするまで説明するよう助言する。また、批判や反論をしてもよいことを告げる。同様に、他者が納得するよう反論の理由や根拠を明示するよう助言する。



## 今後の課題

本稿の成果は、筆者が担当している教育実習事前指導において、特に教科「福祉」にて実習する学生の授業設計や模擬授業の指導に活用されている。多くの学生が対話型授業の効果に注目し、教育実習において自らも実践したいという希望を持っている。しかしながら、形式的な面にとらわれ、生徒の発言の機会を増やせばよい、グループでの活動を授業計画に含めばよい、あるいは生徒と会話をしながら授業を進めればよいといった理解に留まっているようだ。つまり、生徒に何を考えさせ、答えさせたいのか、何のためのグループワークなのかを吟味されないまま、授業に組み込まれてしまっている場合が多い。生徒が対話を通して相互作用を展開することは、あくまでも教授や学習の方略に過ぎない。そこで、ともに「社会福祉の価値を探究する」というコンセプトを提起し、それを実現するための授業をデザインする過程において、対話の意味や効果を考えさせるようにしている。

このような指導を通して完成させた学習指導案にもとづき、高等学校での授業実習を行った学生に対する評価から、授業のコンセプトや授業構造及び展開に対して、一定の評価がなされていることを確認できる。しかし、教育実習生の一回的な授業であるからこそ新鮮であり、さまざまな制約にとらわれずに実施できたということもあるだろう。今後の課題は、こうした授業の成果が、教科「福祉」の全体像においてどのように評価されるかということである。教科「福祉」を担当する現職教員との協力・連携のもと、実施したいと考える。

加えて、提案した授業例は「オープン・エンド」であり、必ずしも望ましい合意形成に達するとは限らない。学習者の状態、学習環境、授業者の教授スキルなど、授業を構成している他の要素との関連において、授業者が期待する思考の深まりが得られない可能性もある。ゆえに、ここで問題とする授業では、授業という営みの一回性、有限性や、オープン・エンド型授業の難しさを前提とした、教材研究が必要不可欠である。授業のコンセプトに「社会福祉の価値」を掲げるかぎりにおいて、それはまず、授業者がそれをどのように捉えるのか、自らの理解についても吟味し、問い直していくことから始められよう。上記の授業例では、問いを突き詰めていくなかで、＜私たち＞が「人間という存在そのもの」に畏敬の念を感じていることに気づかせたいという願いがあったが、はたしてそれでよいのか。筆者もまた、再考する必要がある。

## 注

- (1) 高等学校の教育課程における「福祉」については、専門学科としての「福祉（科・コース）」と教科としての「福祉」がある。タイトルの「福祉科」は教科「福祉」の意で用いているが、混同を避けるため、本文中では学科としての「福祉」を「福祉科」、教科としての「福祉」を教科「福祉」と表現することとする。
- (2) 2003年からの円滑な実施に向けて、教員の養成・確保は必須である。2000年度より、教科「福祉」を担当する教員の養成が開始された。しかし、大学における養成の一方で、他教科を担当している現職教員に講習を受けさせるという形で教員確保も進められた。2003年までは教科「福祉」の免許状授与者はいなかったため、「福祉科」や教科「福祉」の指導を牽引していったのは、講習を受けた「家庭」、「公民」、「保健体育」、「看護」などの免許状を有する教員であった。加えて、教科「福祉」の免許状だけでは教員採用枠を設けていない自治体も多く、「福祉」科教員志望者も複数の教科・校種の免許状取得を余儀なくされている。このような状況にあって、教科「福祉」を担当する教員からは、「教科についての専門性に限界を感じる」や、「福祉の先生であることにアイデンティティを見出せない」などの声も聞かれる。
- (3) 具体的には、自立に向けた状態別の介護に対応した「生活支援技術」、他の科目で習得した知識や技術を統合し、実際の介護過程を展開させる「介護過程」、介護サービスを安心、安全に提供するための心理的・社会的ケアについて理解させる「こころとからだの理解」が新設された。また、必修科目であった「社会福祉演習」は「介護総合演習」に、「社会福祉実習」は「介護実習」へと名称を変更し、高等学校における教育内容は介護福祉が中心となっていることを示すような再編となっている。その他、科目の統合や名称変更も含めて、現行7科目であった教科「福祉」は、9科目で構成される教科となった。
- (4) 改善案では、現行の高等学校3年間の養成における授業時間数1190時間を1800時間に引き上げることが示された。
- (5) 現行の「社会福祉実習」は2～10単位程度の履修を想定して内容が構成されているが、「介護実習」に関しては標準単位数が4～13単位へと引き上げられている。また、介護実習中には週1回の割合で巡回指導を行わなければならないことや、実習を含む介護関連の科目の担当者には介護福祉士等の資格と一定年の実務経験が求められることなど、養成に付随する条件も厳しくなっている。
- (6) 現行の学習指導要領において、教科「福祉」は7科目（社



会福祉基礎、社会福祉制度、基礎介護、社会福祉援助技術、社会福祉演習、社会福祉実習、福祉情報処理)で構成されている。うち、「社会福祉基礎」と「社会福祉演習」が必修科目である。2009年3月の学習指導要領改訂において、福祉に関する専門分野の基礎となる科目として教育内容を充実するため、「社会福祉基礎」と「社会福祉制度」の内容が、「社会福祉基礎」の名称のもとに整理統合された。

- (7) 2009年3月に改訂された学習指導要領では、これに「人間としての尊厳の認識を深め」という文言が追記されている。また、「社会福祉制度」と整理統合されたことから、内容の構成も改訂されている。
- (8) 以下、指導計画及び授業の展開例は、過年度、本学にて実施した教育実習事前指導における模擬授業及び研究授業等の検討にて、実習校指導教諭ならびに実習校校長の指摘を踏まえ、学生とともに議論を重ねて立案したものの一例である。

#### 参考文献

- 秋山智久・平塚良子・横山穰『人間福祉の哲学』ミネルヴァ書房、2007（初版2004）年
- 安彦忠彦編『平成21年版 高等学校学習指導要領 改訂のポイント解説』明治図書、2009年
- 大橋謙策・田村真弘・辻浩・原田正樹編著『福祉科指導法入門』中央法規出版、2005（初版2002）年
- 加藤博史『福祉哲学—人権・生活世界・非暴力の統合思想』晃洋書房、2008年
- 近藤久史・二文字理明・山根祥雄・山本昌邦編著『福祉科教育学』明石書店、2006年
- 阪野貢・木下康彦編著『福祉科教育法の構築と展開』角川学芸出版、2007年
- 佐藤公治『対話の中の学びと成長』金子書房、2003（初版1999）年
- 硯川真旬・佐藤豊道・柿本誠編著『福祉教科教育法』ミネルヴァ書房、2004（初版2002）年
- 高垣マユミ編著『授業デザインの最前線 理論と実践をつなぐ 知のコラボレーション』北大路書房、2005年
- 中田基昭『授業の現象学 子どもたちから豊かに学ぶ』東京大学出版会、1993年
- 中田基昭『教育の現象学 授業を育む子どもたち』川島書店、1996年
- 中田基昭『現象学から授業の世界へ 対話における教師と子ども 生の解明』東京大学出版会、1997年
- 保住芳美「大学における福祉科教育法の課題—高等学校福祉科

教員養成のあり方を考える—」『川崎医療福祉学会誌』Vol.14 No.2, 2005年, pp.239-247

保住芳美編著『高等学校新学習指導要領の展開 福祉科編』明治図書、2010年

マルティン・ブーバー、田口義弘訳『我と汝・対話』みすず書房、1995（初版1978）年

光田尚美「『福祉科』授業のデザイン—ペスタロッcher教育方法思想にもとづく授業論の検討—」『関西福祉大学社会福祉学部研究紀要』第10号、2007年, pp.239-247

光田尚美「(研究ノート) 高等学校『福祉科』の授業論に関する一考察—『行為する授業』の構想を手がかりに—」『関西福祉大学社会福祉学部研究紀要』第12号、2009年, pp.293-298

文部科学省『高等学校学習指導要領解説 福祉編』実教出版、2006（初版2002）年

文部科学省『高等学校学習指導要領』2009年

吉田敦彦『ブーバー対話論とホリスティック教育 他者・呼びかけ・応答』勁草書房、2007年

